

ارزشیابی اثربخشی دوره‌های آموزش ضمن خدمت بر اساس الگوی
سیپ در دانشگاه علوم پزشکی کرمانشاه
Evaluating the Effectiveness of In-service Training Courses
based on CIPP Model in Kermanshah University of Medical
Sciences

تاریخ پذیرش مقاله: ۹۶/۰۶/۰۵

تاریخ دریافت مقاله: ۹۶/۰۲/۲۰

Hamdollah Tarin

حمدالله تارین*

Nader Naderi

نادر نادری**

Nasrin Heidari Sureshjani

نسرین حیدری سورشجانی***

Abstract: This study aimed at evaluating the effectiveness of in-service training courses in Kermanshah University of Medical Sciences in the academic year 2016-2017 using the CIPP Model. This applied research was categorized as a descriptive survey in terms of data collection procedure. The statistical population of the study included all the experts (N=120) who participated in in-service training courses. The sample size was determined as 92 individuals using simple random sampling method. The data collection tool was limited to Stufflebeam's CIPP Evaluation Model. The content validity of the questionnaire was confirmed by collecting the viewpoints of professors and experts in the field of educational management and its reliability was estimated as 0.93 using the Cronbach's Alpha Coefficient method. The data were analyzed through T-test, Kolmogorov-Smirnov and Friedman tests. The results revealed that there was a significant difference between the dimensions of "context" and "process" and "desirable status" and it did not have the sufficient effectiveness. However, the mean of dimensions of "input" and "output" and the "desired status" was not significant and, thus, it was characterized with appropriate effectiveness. Regarding the test on ranking the dimensions, it was found that the "output" was of utmost importance from the viewpoint of learners.

Key words: Effectiveness evaluation, in-service courses, CIPP Model.

چکیده: این پژوهش با هدف ارزشیابی اثربخشی دوره‌های آموزش ضمن خدمت در دانشگاه علوم پزشکی کرمانشاه در سال ۹۶-۹۵ با استفاده از الگوی سیپ CIPP انجام گرفته است. پژوهش از نظر هدف، کاربردی و از نظر نحوه گردآوری داده‌ها توصیفی پیمایشی است. جامعه آماری این پژوهش، همه کارشناسان شامل ۱۲۰ نفر که در دوره‌های آموزشی ضمن خدمت شرکت کرده‌اند. حجم نمونه به صورت تصادفی ساده به تعداد ۹۲ نفر انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها پرسشنامه استاندارد الگوی ارزشیابی سیپ استافل‌بیم بود. روایی محتوایی پرسشنامه با نظر استادان و متخصصان مدیریت آموزشی تأیید شد. پایایی ابزار نیز با روش ضریب آلفای کرونباخ محاسبه و این ضریب ۰/۹۳ برآورد شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها با آزمون T-Test، کولموگوروف اسمیرنوف و فریدمن انجام گرفت. نتایج نشان داد که بعد زمینه و فرایند با وضعیت مطلوب، تفاوت معنی‌داری داشته و از اثربخشی لازم برخوردار نبوده است. اما میانگین بعد درون‌داد و برون‌داد با وضعیت مطلوب، تفاوت معنی‌داری نداشته و از اثربخشی لازم برخوردار است. در آزمون رتبه‌بندی ابعاد، بعد برون‌داد در درجه اول اهمیت برای فراگیران قرار داشت.

واژگان کلیدی: ارزشیابی اثربخشی، دوره‌های ضمن خدمت، الگوی سیپ

* کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه رازی (نویسنده مسئول: Paryab_2020@yahoo.com)

** استادیار گروه آموزشی مدیریت و کارآفرینی، دانشگاه رازی

*** کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه رازی

مقدمه

امروزه آموزش و پرورش منابع انسانی از استراتژی‌های اصلی دستیابی به سرمایه انسانی و سازگاری مثبت با شرایط تغییر قلمداد می‌شود و تحولات فزاینده در زمینه دانش فناوری، نیازهای آموزشی جدیدی را برای مشاغل مختلف به وجود می‌آورند که تحصیلات رسمی و دانشگاهی به‌تنهایی پاسخگوی این نیازها نیست و در نتیجه به انواع دیگر آموزش از جمله آموزش‌های ضمن خدمت نیاز است (ایمانی و ربیعی، ۱۳۸۷). دلورز^۱ (۲۰۰۴) بیان کرده که یکی از دل‌مشغولی‌های اصلی مدیران سازمان‌ها در قرن حاضر، آموزش و توسعه منابع انسانی است و آموزش مهم‌ترین ابزار توسعه منابع انسانی به‌شمار می‌رود (شفیع‌زاده، ۱۳۹۲، ۱). بنابراین در جامعه‌ای که به‌سرعت در حال دگرگونی است آموزش کارکنان نه‌تنها مطلوب است بلکه فعالیتی است که هر سازمانی باید برای آن منابعی در نظر بگیرد تا همواره منابع انسانی کارآمد و آگاه داشته باشد (فریبرزی، ۱۳۹۱، ۳۲). متداول‌ترین روش آموزشی در حین کار، آموزش ضمن خدمت^۲ است (محمدی، ۲۰۰۸، ۳۵).

آموزش ضمن خدمت به یک روش آموزشی اشاره دارد که فردی مجرب و ماهر، کارآموزان را در انجام مهارت‌های شغلی در محیط کار آموزش می‌دهد (صدیقی، ۱۳۹۳، ۳۱). در جامعه‌ای که سازمان‌های آن به دانش و مهارت کارکنان خود بسیار متکی باشند، آشکار است که مؤسسات آموزش ضمن خدمت، نقشی بسیار حیاتی و مهم در توسعه سرمایه‌های انسانی دارد (خراسانی، ۱۳۹۱، ۱۰۳). کارکنان نیز برای غلبه بر مسائل و دشواری‌های ناشی از تغییرات سریع از محیط سازمان باید آموزش‌های لازم را ببینند تا بهتر بتوانند از استعدادهای خود بهره گرفته و سازمان را در راه رسیدن به اهدافش کمک کنند (سجادی، ۱۳۹۳، ۱).

آموزش ضمن خدمت در مفهوم سنتی که به معنای انتقال مجموعه‌ای از مهارت‌ها و فنون به شکل استاد - شاگردی است، سابقه‌ای طولانی دارد. آنچه موجبات توجه اساسی به آموزش ضمن خدمت با مفهوم جدید را ایجاد و تسهیل کرد، گستره تغییر و تحولاتی بود که دستاوردهای مهمی به‌خصوص در قلمرو فناوری به همراه داشت (وودهاال، ۲۰۰۱ به نقل از شفیع‌زاده، ۱۳۹۲، ۱). از تعاریف گوناگونی که از آموزش

1. Dlvrvzy

2. On the job training

ضمن خدمت ارائه شده است، می‌توان نتیجه گرفت که آموزش ضمن خدمت به آن نوع آموزش اطلاق می‌شود که: ۱- پس از استخدام فرد در مؤسسه یا سازمان، اجرا می‌شود؛ ۲- هدف و منظور از این آموزش، آماده کردن افراد برای اجرای بهینه وظایف و مسئولیت‌های کاری است؛ ۳- این نوع آموزش‌ها عمدتاً در سه محور اساسی توسعه دانش، بهبود مهارت‌ها و ایجاد یا تغییر نگرش‌ها ارائه می‌شود؛ ۴- جهت‌گیری اصلی این آموزش‌ها، کارها یا وظایف مورد تصدی است (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۹، ۳۲).

اما آیا آموزش ضمن خدمت، دانش جدیدی را در سبد آموزش‌های پیشین دانش آموختگان قرار می‌دهد و آنان را همراه با پیشرفت علوم و فنون پیش می‌برد؟ آیا این آموزش‌ها در بهبود کیفیت نظام آموزشی، اثر مطلوب خود را به جا می‌گذارد؟ تردیدی نیست که آموزش کارکنان، کلید طلایی بهبود و توسعه سازمان و از عوامل اصلی و ارکان مهمی است که سازمان را به پویایی و نهایت کارایی و اثربخشی می‌رساند. نکته مهمی که باید در آموزش ضمن خدمت سازمان‌ها مورد توجه قرار گیرد، اثربخشی این نوع آموزش‌هاست و از راه ارزشیابی است که می‌توان اثربخشی را مشخص کرد (مهدوی‌خواه، ۱۳۹۰، ۱). وان^۱ (۲۰۰۵) بیان داشته که در مورد ارزیابی اثربخشی آموزشی، تعریف مشخص و جامعی وجود ندارد و دلیلش این است که فرایند دستیابی به آن، کاری دشوار است. ارزشیابی آموزشی، مجموعه اقداماتی است که به منظور اطمینان یافتن از منطقی و اثربخش بودن هزینه‌ها و فعالیت‌های سازمانی انجام می‌گیرد. به‌طور کلی، مفهوم اثربخشی آموزش را می‌توان در میزان انطباق رفتار دانش‌پژوهان با انتظارات، خواسته‌ها، هدف‌ها، انجام درست کارها، میزان مهارت و نگرش کسب شده در اثر آموزش تعریف کرد (به نقل از حسینی‌زاده، ۱۳۸۳).

اهمیت ارزشیابی دوره‌های ضمن خدمت را می‌توان در بحث جلوگیری از هدر رفتن منابع سازمان و دست یافتن به علل و عواملی که در موفقیت یا شکست این دوره‌ها نقش دارند و همچنین تهیه برنامه‌های مناسب آموزشی برای بالا بردن بهبود کیفیت کار و عملکرد کارکنان دانست که به‌نوعی در اثربخشی اهداف سازمان نقش مؤثری ایفا می‌کند (شیمون و همکاران^۲، به نقل از مهدوی‌خواه، ۱۳۹۰، ۲۲). بنابراین مدلی جامع برای ارزشیابی اثربخشی این دوره‌ها نیاز است که در این پژوهش از مدل

1. Vaughn

2. Shimon et al

سیپ که از جامع‌ترین یافته‌های ارزشیابی دوره‌های آموزشی است، استفاده می‌شود. در همین رابطه، این پرسش مطرح است که آیا دوره‌های آموزش ضمن خدمت کارشناسان دانشگاه علوم پزشکی کرمانشاه از اثربخشی لازم برخوردار است یا خیر؟

مبانی نظری و پیشینه پژوهش

در فرهنگ روان‌شناسی آرتور ربر^۱ (۱۹۸۵) ارزشیابی در معنای عام آن «تعیین ارزش و یا اهمیت یک چیز» و به صورت خاص تر ارزشیابی، تعیین میزان موفقیت برنامه، درس، سلسله آزمایش یک دارو و ... در رسیدن به هدف‌های اولیه آنها تعریف شده است (ربر، ۱۹۹۵؛ ترجمه کریمی و همکاران، ۱۳۹۰). اولین تعریف ارزشیابی به نام رالف تایلر^۲ ثبت شده است؛ وی ارزشیابی را ابزاری برای تعیین میزان رسیدن برنامه به هدف‌های آموزشی می‌داند. ارزشیابی، اطلاعاتی را برای توجیه اثربخشی برنامه آموزش فراهم می‌کند و با توجه به این اطلاعات است که استمرار آموزش برای زمان‌های بعدی منظور می‌شود. ارزشیابی چنانچه در ارتباط با آموزش باشد به معنای فرایند قضاوت درباره جنبه‌هایی از رفتار یادگیرنده است و شامل مجموعه‌ای از مهارت‌هاست که به کمک آنها مشخص می‌شود یادگیرنده به اهداف تعیین شده، دست یافته است یا خیر. ارزشیابی جزء جدایی‌ناپذیر نظام‌های آموزشی است (ملکی و محمدی مهر، ۱۳۸۸، ۳۶). ارزشیابی اثربخشی دوره‌های آموزشی، بیشتر متمرکز بر رویکرد نیل به هدف است. به‌زعم صاحب نظران، اثربخشی آموزشی به معنی تحقق اهداف تدوین شده برای دوره آموزشی است (بهاراوج، ۲۰۰۳، ۵۹). ارزشیابی اثربخشی آموزش، عمدتاً مفهومی هدف‌محور و نتیجه-گراست (گاسکف^۳، ۱۳۸۲، ۱۱). درحقیقت، ارزیابی اثربخشی دوره‌های آموزشی ضمن خدمت از یک سو، آینه‌ای فراهم می‌آورد تا مدیران سازمان تصویری روشن‌تر از چگونگی کم و کیف فعالیت‌های آموزشی به دست آورند و از سوی دیگر، برنامه‌ریزان و کادر آموزشی سازمان را مجهز می‌کند تا از جنبه‌های مثبت و منفی برنامه آگاهی پیدا کنند و از این راه به اثربخش کردن برنامه‌ها و فعالیت‌های آموزشی نیروی انسانی یاری برسانند. این نوع آموزش‌ها عمدتاً در سه محور اساسی توسعه دانش، بهبود مهارت‌ها و ایجاد یا تغییر نگرش‌ها ارائه می‌شود (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۰، ۲۵).

^۱ Arthur Reber

^۲ Ralph Tyler

^۳ Gaskf

ارتقاء کیفیت هر کالا، خدمت یا فعالیت در گرو آگاهی از وضعیت موجود است تا بتوان بر اساس آن برای وضعیت مطلوب برنامه‌ریزی کرد. برای آگاهی از وضعیت موجود، نخست باید آن را مورد ارزیابی قرار داد. کیفیت دوره‌های آموزشی را می‌توان با استفاده از مدل‌های مختلفی ارزیابی کرد که در پژوهش حاضر از مدل سیپ که معروف‌ترین مدل مدیریت‌گرا است برای ارزشیابی دوره‌های آموزشی استفاده شد. این مدل را که استفل‌بیم^۱ و همکاران او در اواخر دهه ۱۹۶۰ ساختند در ارتباط با مفاهیمی است که ریشه در هدف‌ها، آزمون‌ها و طرح‌های تجربی دارد و از بامعناترین الگوها به‌شمار می‌رود. این مدل شامل: چهار بعد زمینه، درون‌داد، فرایند و برون‌داد به‌عنوان عوامل ارزیابی‌کننده کیفیت دوره‌های آموزشی است که برای هر بعد چندین مؤلفه و برای هر مؤلفه نیز چندین شاخص در نظر گرفته شده است (هداوند، رحیمی و دارابی ۱۳۹۳، ۱۲۰). الگوی سیپ، الگویی است کل‌نگر و جامع که می‌تواند یک برنامه را به‌صورت سامان‌مند و همه‌جانبه در تمامی مراحل آغازین، اجرا و پایانی بررسی کند. این الگو به مدیران و برنامه‌ریزان کمک می‌کند تا با دریافت بازخوردی نظام‌دار از جریان امور، نیازهای مهم را در اولویت قرار داده و منابع موجود را در خدمت بهترین نوع فعالیت قرار دهند (ژانگ و همکاران^۲، ۲۰۰۱ به نقل از کهن و همکاران، ۱۳۹۳، ۲۶۵). این الگو بر این باور شکل گرفته که مهم‌ترین هدف ارزشیابی، بهبود و اصلاح دوره است نه تثبیت برنامه و درصدد یافتن ابزاری است که بتواند برنامه را بهبود داده و آن را برای استفاده بهتر آماده کند. در الگوی سیپ هر یک از چهار عنصر کلیدی با یک نوع ارزشیابی خاص، بررسی می‌شود. این چهار ارزشیابی عبارت‌اند از:

ارزشیابی زمینه یا محتوا^۳: ارزشیابی زمینه، نیازها و مسائل مربوط به حوزه تعریف شده، عناوین تدریس شده در کلاس‌ها و کارگاه‌های آموزشی، همخوانی محتوای دوره‌های برگزار شده با شرایط جهانی، ارتباط محتوای آموزشی با نیازهای شغلی را مورد سنجش قرار می‌دهد. نیازهای آموزشی^۴ مشخص و اولویت‌بندی می‌شوند. نیازهای اساسی و عمده یا مسئله‌های آموزشی و هدف‌های برنامه درسی از راه مصاحبه، سنجش عملکردها و مشاهده جریان آموزش، مشخص شده و حاصل این

1. Stufflebeam

2. Zhang et al

3. Context

4. Educational needs

فعالیت‌ها به تدوین و اولویت‌بندی هدف‌های برنامه منجر می‌شود. ارزشیابی زمینه، شرایط لازم برای طراحی برنامه و قضاوت در مورد برون‌دادها را فراهم می‌آورد. (استافل بیم، ۲۰۰۳، ۳۷).

ارزشیابی درون‌داد^۱: در این ارزشیابی تمام عوامل مؤثر برای رسیدن به هدف‌های برنامه از قبیل تبیین درست خط‌مشی‌ها و راهبردها، پیش‌بینی زمان مناسب، روش و فرایند اجرایی دوره‌های آموزشی، استقبال و انگیزه کارکنان برای شرکت در دوره، تعیین و ابلاغ واضح دستورالعمل اجرایی برنامه راهبردهای آموزشی، تهیه منابع مالی و امکانات کمک‌آموزشی، آموزش نیروی انسانی و جدول زمان‌بندی اجرای برنامه بررسی می‌شود. حاصل این ارزشیابی انتخاب یک برنامه از میان برنامه‌های موجود، انطباق برنامه‌های موجود با برنامه جدید مورد نظر و یا در صورت ضرورت، اقدام به طراحی یک برنامه عمل جدید و نشان دادن چگونگی اجرای آن در عمل خواهد بود. ارزشیابی درون‌داد به ارزشیابی اجرای برنامه در عمل و کار پاسخگویی کمک می‌کند (هاکان و سول^۲، ۲۰۱۱، ۵۹۵)

ارزشیابی فرایند^۳: در این ارزشیابی با استفاده از مشاهده مستقیم و دقیق، چگونگی اجرای برنامه از ابعاد مختلف، شناسایی و با آنچه در برنامه پیش‌بینی شده، مقایسه می‌شود. موانع و محدودیت‌های دوره، تصمیم‌گیری‌های عاقلانه، امکانات مورد نیاز برای تدریس موضوعات، رضایت از نحوه اجرای برنامه دوره، مطابقت شیوه و روش تدریس مدرسان با محتوا و اهداف دوره، مورد ارزشیابی قرار می‌گیرد. از راه میزان تطابق آنچه در عمل اجرا می‌شود با آنچه در برنامه پیش‌بینی شده، هرگونه انحراف، ضعف، کمبود و نارسایی احتمالی مشخص می‌شود. حاصل ارزشیابی فرایند، شناخت چگونگی به‌اجرا درآمدن برنامه در دنیای واقعی و شناخت موفقیت‌ها و موفقیت نبودن برنامه به‌اجرا درآمده خواهد بود. این شناخت کمک می‌کند تا برنامه در جریان عمل، اصلاح شود، کمبودها و نقص‌های آن برطرف شده و شانس موفقیت آن افزایش یابد (مک‌لمور^۴، ۲۰۰۹، ۳۹).

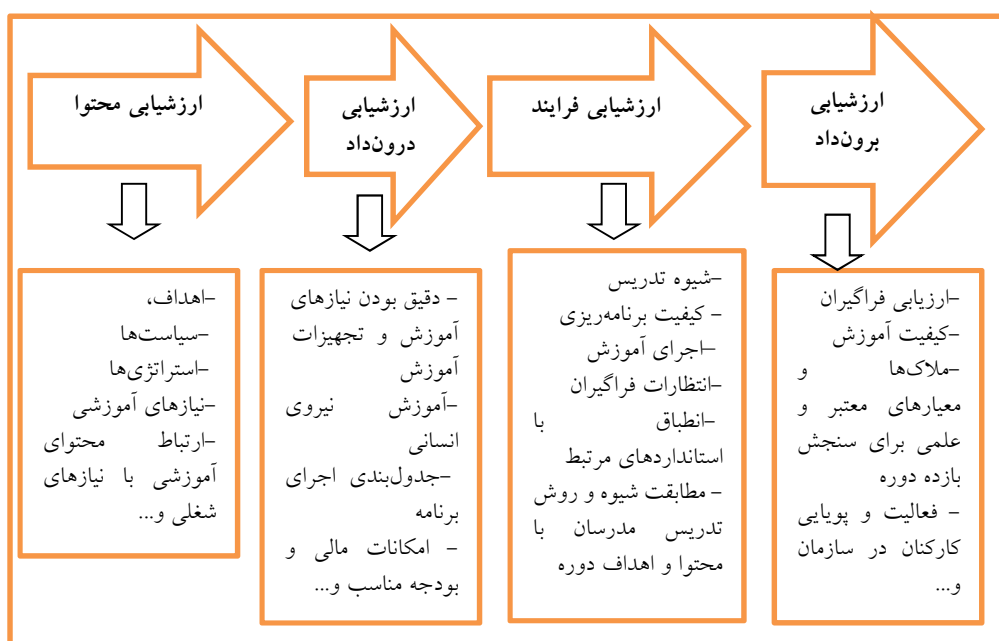
1. Input

2. Hakan & Seval

3. Process

4. Mc Lemore

ارزشیابی برون‌داد: در این ارزشیابی، خلاقیت کارکنان در محیط کار، ارزیابی فراگیران از اثرات جانبی مثبت و مفید دوره، تعریف دقیق و عملیاتی از برون‌دادها و بازده دوره، داشتن ملاک‌ها و معیارهای معتبر و علمی برای سنجش بازده دوره، قضاوت فراگیران در مورد بازده فعالیت‌ها و برنامه‌های دوره، اندازه‌گیری و سنجش برون‌داد دوره، فعالیت و پویایی کارکنان در سازمان، تسهیل‌کننده امور سازمانی و منافع فراگیران مورد ارزشیابی قرار می‌گیرد. حاصل ارزشیابی برون‌داد شناخت نتایج به دست آمده و فراهم آوردن اطلاعات لازم برای تصمیم‌گیری در مورد برنامه اجرا شده (ادامه برنامه، اصلاح و بازسازی برنامه در حوزه‌های مورد نیاز و یا توقف برنامه) خواهد بود (استافیل بیم، ۲۰۰۷، ۲).



شکل (۱) عوامل مورد ارزشیابی در پژوهش حاضر مطابق با الگوی سیپ

نتایج تحقیقات متعدد در این زمینه نشان‌دهنده اهمیت ارزشیابی اثربخشی دوره‌های ضمن خدمت از جنبه‌های مختلف است. در ادامه به نتایج تحقیقات اجرا شده مرتبط با هدف این تحقیق، اشاره می‌شود.

نتایج پژوهش حاتمی (۱۳۸۸) که با هدف ارزیابی و سنجش اثربخشی آموزش‌های ضمن خدمت در دانشگاه آزاد اجرا شد، نشان داد آموزش‌های ضمن خدمت هر سه گروه مدیران، اعضای هیئت علمی و کارکنان رسمی در مقوله‌های دانش، مهارت و نگرش‌ها و رفتار شغلی دارای اثربخشی همسان بوده است. یعنی آموزش‌های ضمن خدمت موجب افزایش مهارت شغلی نیروی انسانی، افزایش نظم و دقت، ایجاد جاذبه و علاقه‌مندی به شغل خویش، افزایش میزان استقلال فرد در انجام وظایف شغلی و رفع مشکلات کاری می‌شود. همراهی و کاظمی (۱۳۸۸) در پژوهش «آسیب‌شناسی دوره‌های آموزش ضمن خدمت بر اساس مدل سیپ» به این نتیجه رسیدند که کیفیت مطلوب ابعاد زمینه و فرایند، گواه این است که در کشور، تلاش بسیاری برای تهیه و اجرای ظاهراً موفقیت‌آمیز دوره‌های آموزش ضمن خدمت به عمل می‌آید و هزینه و زمان بسیاری صرف این دوره‌ها می‌شود و علاوه بر این انگیزه کافی در فراگیران برای شرکت در دوره‌ها ایجاد شده است اما کیفیت نامطلوب ابعاد درون‌داد و برون‌داد به‌خوبی نشان‌دهنده این است که نظام آموزش ضمن خدمت در ایران ورودی‌های مناسبی دریافت نمی‌کند تا خروجی‌های مناسب به جامعه ارائه کند و این خود اهمیت آسیب‌شناسی این دوره‌ها را آشکار می‌کند. حاجتی و همکاران (۱۳۹۲) پژوهشی را با موضوع ارزیابی اثربخشی دوره‌های ضمن خدمت پرستاران بر اساس مدل پاتریک اجرا کردند. نتایج آنها نشان داد که دوره‌های آموزش ضمن خدمت، موجب افزایش دانش و مهارت شغلی و ایجاد تغییرات رفتاری در فراگیران می‌شود. مهدوی و فیاض (۱۳۹۳) در «شناسایی عوامل مؤثر بر اثربخشی دوره‌های آموزش ضمن خدمت» بیان کردند که عوامل فردی (جنسیت، سن، سابقه خدمت و سطح تحصیلات) بر روی آن اثرگذار نبوده اما عوامل اجتماعی (طرح درس، اجرای تدریس، ارزشیابی تدریس و روابط بین فردی) بر آن تأثیر مثبتی داشتند. در پژوهش میرصالحی و همکاران (۱۳۹۵) با عنوان «ارزیابی عملکرد آموزشی دانشگاه اردکان بر اساس مدل سیپ» اعضای هیئت علمی و دانشجویان در هر چهار بعد زمینه، فرایند، برون‌داد و درون‌داد عملکرد آموزشی دانشگاه را در سطح مطلوبی گزارش کرده‌اند. هداوند، رحیمی و دارابی (۱۳۹۳) اعتبار الگوی ارزشیابی سیپ در ارزیابی عملکرد مراکز آموزشی را بررسی کردند و یافته‌های پژوهش

نشان داد که ابعاد چهارگانه الگوی سیپ و معیارهای بیست‌گانه آن مورد قبول واقع شده و توانایی این الگو در ارزیابی عملکرد مراکز آموزشی تأیید شده است.

ویلیام جیمز^۱ (۱۹۹۸) در پژوهش خود دریافت که کارکنان در سازمان‌ها از ۲۰ تا ۳۰ درصد توانایی خود استفاده می‌کنند و اگر این کارکنان مورد آموزش قرار گیرند و به‌گونه‌ای شایسته برانگیخته شوند، ۸۰ تا ۹۰ درصد از توانایی‌های خود را بروز می‌دهند.

هلند^۲ (۲۰۰۱) معتقد است که ۹۰ درصد آموزش‌های ضمن خدمت در آمریکا نیز اثربخش بودند اما به‌گونه‌ای مناسب به کارکنان انتقال داده نشدند. بنابراین ۹۰ میلیون دلار در سال در آمریکا هدر می‌رود. سیمنز^۳ استفاده از الگوی سیپ را برای شناسایی نقاط ضعف و قوت فرایندهای آموزشی توصیه می‌کند و نتایج حاصل از آن را در بهبود عملکردها مؤثر می‌داند (سیمونز، ۲۰۰۴، ۱۲) آگراول^۴ در تحقیقی، الگوی سیپ را به سبب ایجاد ارتباط معنی‌دار بین بهبود فرایندها و اثربخشی آموزش‌ها پیشنهاد کرده است. او معتقد است این الگو به مدیران آموزش کمک می‌کند تا منابع انسانی را به سرمایه‌ای استراتژیک تبدیل کنند (آگراول، ۲۰۰۸، ۱۲). مولین^۵ (۲۰۰۴) مهم‌ترین اصل در استفاده از الگوی سیپ را اطمینان از آن برای تضمین ارائه خدمات مناسب‌تر به مخاطبان مبتنی بر بهبود مستمر می‌داند (مولین، ۲۰۰۴، ۱۲).

رامستاد^۶ (۲۰۰۹) در تحقیقی که به‌منظور یافتن روشی برای توسعه برنامه‌های آموزشی سازمان‌های صنعتی کشور فنلاند اجرا کرد به این نتیجه رسید که مشارکت عناصر فعال در فرایندهای ارزیابی موجب بهبود فعالیت‌ها و موفقیت برنامه‌ها می‌شود. به‌زعم وی الگوی سیپ این امکان را در اختیار قرار می‌دهد (رامستاد، ۲۰۰۹، ۳۸۸). چو و جو^۷ (۲۰۰۹) در تلفیق الگوی سیپ با الگوهای ارزشیابی

1. William Jymz
 2. Holland
 3. Simons
 4. Agrawel
 5. Moullin
 6. Ramstad
 7. Cho

کرک پاتریک، فیلیپس و هالتون^۱، آموزش‌های شرکت رویال داچ شل را ارزیابی کردند. نتایج نشان داد که برای ایجاد این رویکرد جامع، وجود حداقل سه بعد از چهار بعد الگوی سیپ یعنی زمینه، فرایند و برون‌داد ضروری است (چو و جو، ۲۰۰۹، ۶۰۹). یافته‌های تحقیقی که در دانشگاه بوستون با استفاده از الگوی سیپ اجرا شد، نشان می‌دهد که تمام گروه‌های آموزشی با ارزیابی برنامه‌ها می‌توانند هم با تقاضای روزافزون برای پاسخگویی مواجه شوند و هم اطلاعاتی برای هدایت برنامه‌های آموزشی به دست آورند. الگوی سیپ با ارائه روش‌های کمی و کیفی گردآوری داده‌ها و همسوسازی یافته‌ها^۲ چهارچوب نظری مناسبی برای این نوع ارزشیابی به‌شمار می‌رود (ایزرول، ۲۰۰۵، ۹۳). نتایج پژوهش فیتزپاتریک^۳ (۲۰۰۴) در شرکت فناوری نت‌آپ^۴ نیز نشان می‌دهد که تمام برنامه‌های آموزشی باید ارزیابی شوند تا شرکت را برای ارائه خدمات بهتر آماده کنند.

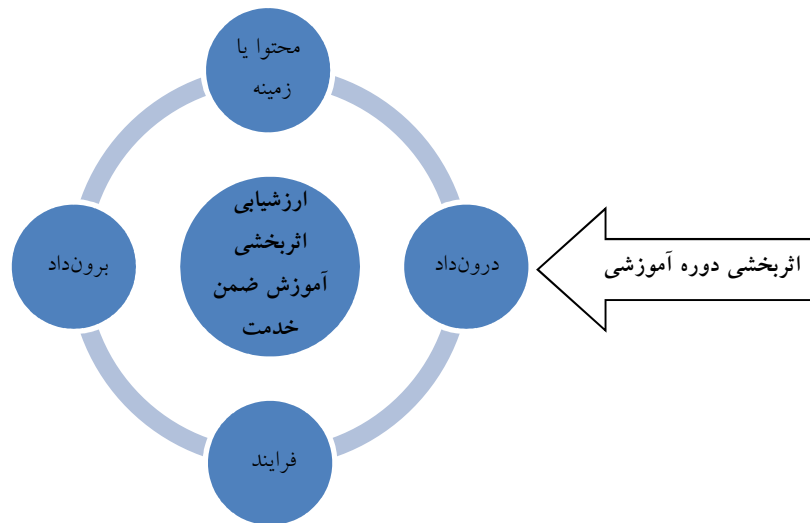
در مجموع، نتایج مطالعات انجام شده نشان داد که هرچند سالانه بودجه‌های هنگفتی به دوره‌های آموزشی ضمن خدمت اختصاص می‌یابد و کارکنان از انگیزه لازم برای شرکت در این دوره‌ها برخوردار بوده و در مواردی مانند عملکرد کارکنان و مهارت شغلی اثربخشی لازم را کسب کرده‌اند، اما برخی در ابعاد زمینه و درون‌داد و برخی در ابعاد فرایند و برون‌داد آسیب‌هایی دارند که مسئولان و دست‌اندرکاران آموزشی با به‌کار بردن نتایج پژوهش‌های علمی در این زمینه، می‌توانند در جهت مرتفع کردن آنها اقدام لازم به عمل آورند. از سوی دیگر، الگوی ارزشیابی سیپ به دست‌اندرکاران برنامه کمک می‌کند تا با گردآوری اطلاعات به‌صورت منظم، برنامه خود را در جریان اجرای برنامه و در پایان اجرای آن اصلاح کنند و آن را به‌عنوان یک الگوی ارزشیابی اثربخشی دوره‌های آموزشی ضمن خدمت در دانشگاه علوم پزشکی به‌کار ببرند.

1. Kirkpatrick, Philips & Holton

2. Triangulation

3. Fitzpatrick

4. Net App



شکل (۲) مدل مفهومی پژوهش

با توجه به اینکه آموزش‌های ضمن خدمت از مؤثرترین ابزارهای مدیران برای مقابله با تغییرات محیطی بوده و ضامن ارائه مناسب خدمات در سازمان‌ها به‌خصوص در سازمانی مانند دانشگاه علوم پزشکی است، چنانچه هدفمند و مستمر ارزیابی شوند نه تنها عملکرد کارکنان و سازمان را بالا می‌برد، بلکه باعث بهبود مهارت‌های مدیران و افزایش رضایت ارباب رجوع خواهد شد. بنابراین لازم است دانشگاه علوم پزشکی کرمانشاه به‌صورت سالانه یا دوره‌ای ارزشیابی اثربخشی دوره‌های ضمن خدمت را مدنظر قرار دهد. هدف پژوهش حاضر با توجه به در نظر گرفتن اهمیت ارزشیابی اثربخشی این دوره‌ها، خصوصاً در دانشگاه علوم پزشکی کرمانشاه، تعیین وضعیت چهار بعد الگوی ارزیابی سیپ یعنی زمینه، درون‌داد، فرایند و برون‌داد آموزش ضمن خدمت دانشگاه علوم پزشکی کرمانشاه بود. با توجه به این هدف، فرضیه‌های زیر در این پژوهش مطرح شدند:

فرضیه‌های پژوهش

۱. از نظر فراگیران، دوره‌های آموزش ضمن خدمت دانشگاه علوم پزشکی در بعد زمینه از اثربخشی لازم برخوردار نیست.

۲. از نظر فراگیران، دوره‌های آموزش ضمن خدمت دانشگاه علوم پزشکی در بعد درون‌داد از اثربخشی لازم برخوردار نیست.
۳. از نظر فراگیران، دوره‌های آموزش ضمن خدمت دانشگاه علوم پزشکی در بعد فرایند از اثربخشی لازم برخوردار نیست.
۴. از نظر فراگیران، دوره‌های آموزش ضمن خدمت دانشگاه علوم پزشکی در بعد برون‌داد از اثربخشی لازم برخوردار نیست.

پرسش پژوهش

کدام یک از ابعاد زمینه، درون‌داد، فرایند و برون‌داد دوره‌های آموزش ضمن خدمت از اولویت بیشتری برای کارشناسان دانشگاه علوم پزشکی کرمانشاه برخوردار است؟

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی؛ از نظر امکان کنترل متغیرها، غیر آزمایشی؛ از نظر شیوه گردآوری داده‌ها میدانی؛ از لحاظ شیوه تحلیل داده‌ها از نوع توصیفی - پیمایشی است. جامعه آماری پژوهش عبارت است از همه کارشناسان دانشگاه علوم پزشکی کرمانشاه (دانشکده‌های پزشکی، داروسازی، پرستاری، پیراپزشکی و بهداشت) که در سال ۹۵-۹۶ در دوره‌های آموزش ضمن خدمت شرکت کرده‌اند. چون جامعه آماری از پراکندگی خاصی برخوردار بود (کارشناسان را در طبقه خاصی نمی‌توان قرار داد و هر کدام در شعبات خاصی مشغول فعالیت بودند) از این نظر نمونه‌گیری تصادفی ساده می‌توانست کارآتر باشد که تعداد ۹۲ نفر با استفاده از روش کوکران به‌عنوان نمونه تحقیق انتخاب شد. ابزار تحقیق، پرسشنامه استاندارد الگوی ارزشیابی سیپ استافل‌بیم است که از دو قسمت اطلاعات عمومی (جنسیت، سن، مدرک تحصیلی، سابقه خدمت) و ۳۹ گویه که ۴ مؤلفه زمینه (پرسش‌های ۱-۱۲)، درون‌داد (پرسش‌های ۲۰-۱۳)، فرایند (پرسش‌های ۲۸-۲۱) و برون‌داد (پرسش‌های ۳۹-۲۹) تشکیل شده است. روایی محتوایی پرسشنامه با استفاده از نظر استادان مدیریت آموزشی، بررسی و تأیید شد. پایایی آن نیز با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۹۳. به دست آمد که مؤید پایایی مناسب ابزار سنجش بود. تجزیه و تحلیل داده‌ها به کمک نرم‌افزار SPSS 21 و با استفاده از آمار توصیفی (میانگین، انحراف معیار) و استنباطی (کولموگروف اسمیرنوف، T-Test یک‌نمونه‌ای و رتبه‌بندی فریدمن) انجام گرفت.

یافته‌های پژوهش

جدول (۱) توزیع فراوانی پاسخگویان بر اساس جنسیت

جنسیت	فراوانی	درصد	درصد تجمعی
زن	۵۰	۵۴/۳	۵۴/۳
مرد	۴۲	۴۵/۷	۱۰۰/۰
جمع	۹۲	۱۰۰/۰	-

جدول (۲) توزیع درصدی پاسخگویان بر اساس میزان تحصیلات

میزان تحصیلات	درصد
لیسانس	۶۲/۴
فوق لیسانس و بالاتر	۳۷/۶
جمع	۱۰۰

جدول (۳) توزیع درصدی پاسخگویان بر اساس سن

سن	درصد
کمتر از ۳۰	۹/۸
۳۰-۴۰	۵۱/۱
بالاتر از ۴۰	۳۹/۱
جمع	۱۰۰

جدول (۴) توزیع درصدی پاسخگویان بر اساس سابقه خدمت

سابقه خدمت	درصد
کمتر از ده سال	۳۳/۷
۱۰-۲۰ سال	۳۳/۷
۲۰ سال به بالا	۳۲/۶
جمع	۱۰۰

در بررسی نرمال بودن داده‌ها، فرض صفر مبنی بر اینکه توزیع داده‌ها نرمال است در سطح خطای ۵ درصد آزمون شد. برای این کار از آزمون کولموگروف اسمیرنف استفاده شد.

جدول (۵) آزمون کولموگروف اسمیرنف

ارزشیابی برون‌داد	ارزشیابی درون‌داد	ارزشیابی فرایند	ارزشیابی زمینه	
۲۹/۸۴۷	۲۴/۴۰۲	۲۲/۹۲۳	۳۰/۷۶۰۹	میانگین
۶/۸۱۷	۴/۰۹۷	۳/۹۵۳	۶/۴۸۱	انحراف استاندارد
۰/۵۸۵	۰/۸۷۶	۱/۱۲۸	۰/۵۹۴	مقدار کولموگروف اسمیرنف
۰/۸۸۴	۰/۴۲۶	۰/۱۵۷	۰/۸۷۲	سطح معنی‌داری

بر اساس جدول (۵) می‌توان گفت که سطح معنی‌داری هر ۴ بعد بزرگ‌تر یا مساوی ۰/۰۵ است یعنی؛ داده‌های گردآوری شده نرمال بوده و مستلزم به‌کار بردن آزمون‌های پارامتریک در تحلیل استنباطی هستند.

فرضیه اول: «از نظر فراگیران، دوره‌های آموزش ضمن خدمت دانشگاه علوم پزشکی در بعد زمینه از اثربخشی لازم برخوردار نیست». در پاسخ، پس از تجزیه و تحلیل داده‌ها و نمره‌های افراد از پرسش‌های ۱ تا ۱۲ میانگین محاسبه شد. به دلیل اینکه در بعد زمینه، میانگین نمره‌ها بعد ۲/۷۹ است و میانگین معیار ۳ است که با مقایسه این دو میانگین می‌توان به فرضیه پاسخ داد. این عمل با آزمون «تی» انجام شده است که در سطح اطمینان ۰/۹۵ و $Sig=0/001$ که کمتر از ۰/۰۵ است. می‌توان قضاوت کرد میانگین نمره‌های پاسخگویان با میانگین معیار تفاوت معنی‌داری دارد و فرض اول تأیید می‌شود. یعنی از نظر فراگیران بعد زمینه در دوره‌های آموزش ضمن خدمت با وضعیت مطلوب تفاوت دارد و اثربخشی لازم را ندارد.

جدول (۶) آزمون فرضیه اول در سطح اطمینان ۹۵٪ (نتایج آزمون تی یک نمونه‌ای)

ابعاد	میانگین نمره پاسخگویان	میانگین حد مطلوب	انحراف معیار	درجه آزادی	مقدار T	سطح معنی داری
بعد زمینه	۲/۷۹	۳	۰/۵۸۹	۹۱	-۳/۳۱۴	۰/۰۰۱

فرضیه دوم: «از نظر فراگیران، دوره‌های آموزش ضمن خدمت دانشگاه علوم پزشکی در بعد درون‌داد از اثربخشی لازم برخوردار نیست». در پاسخ، پس از تجزیه و تحلیل داده‌ها و نمره‌های افراد از پرسش‌های ۱۳ تا ۲۰ میانگین محاسبه شد. به دلیل اینکه در بعد درون‌داد، میانگین نمره‌ها بعد ۳/۰۵ و میانگین معیار ۳ است که با مقایسه این دو میانگین می‌توان به فرضیه پژوهش پاسخ داد. این کار با آزمون «تی» انجام شده است که با توجه به نتایج جدول (۷) در سطح اطمینان ۰/۹۵ و $Sig=0/349$ که کمتر از ۰/۰۵ است می‌توان قضاوت کرد میانگین نمره‌های پاسخگویان با میانگین معیار تفاوت معنی داری ندارد و فرضیه دوم پژوهش رد می‌شود. یعنی از نظر فراگیران بعد درون‌داد در دوره‌های آموزش ضمن خدمت با وضعیت مطلوب تفاوت ندارد و از اثربخشی لازم برخوردار است.

جدول (۷) آزمون فرضیه دوم در سطح اطمینان ۹۵٪ (نتایج آزمون تی یک نمونه‌ای)

ابعاد	میانگین نمره پاسخگویان	میانگین حد مطلوب	انحراف معیار	درجه آزادی	مقدار T	سطح معنی داری
بعد درون‌داد	۳/۰۵	۳	۰/۵۱۲	۹۱	.۹۴۱	۰/۳۴۹

فرضیه سوم: «از نظر فراگیران، دوره‌های آموزش ضمن خدمت دانشگاه علوم پزشکی در بعد فرایند از اثربخشی لازم برخوردار نیست». در پاسخ، پس از تجزیه و تحلیل داده‌ها و نمره‌های افراد از پرسش‌های ۲۱ تا ۲۸ میانگین محاسبه شد. به دلیل اینکه در بعد فرایند، میانگین نمره‌های بعد ۲/۵۴ و میانگین معیار ۳ است که با مقایسه این دو میانگین می‌توان به فرضیه پژوهش پاسخ داد. این کار با آزمون «تی» انجام گرفته است که با توجه به جدول (۸) در سطح اطمینان ۰/۹۵ و $Sig=0/001$ که کمتر از ۰/۰۵

است. می‌توان قضاوت کرد میانگین نمره‌های پاسخگویان با میانگین معیار تفاوت معنی داری دارد و فرضیه سوم تأیید می‌شود. یعنی از نظر فراگیران بعد فرایند در دوره‌های آموزش ضمن خدمت با وضعیت مطلوب تفاوت دارد و از اثربخشی لازم برخوردار نیست.

جدول (۸) آزمون فرضیه سوم در سطح اطمینان ۹۵٪ (نتایج آزمون تی یک‌نمونه‌ای)

ابعاد	میانگین نمره پاسخگویان	میانگین حد مطلوب	انحراف معیار	درجه آزادی	مقدار T	سطح معنی داری
بعد فرآیند	۲/۵۴	۳	۰/۴۳۹	۹۱	-۹/۸۸	۰/۰۰۱

فرضیه چهارم: «از نظر فراگیران، دوره‌های آموزش ضمن خدمت دانشگاه علوم پزشکی در بعد برون‌داد از اثربخشی لازم برخوردار نیست». در پاسخ، پس از تجزیه و تحلیل داده‌ها و نمره‌های افراد از پرسش‌های ۲۹ تا ۳۹ میانگین محاسبه شد. به دلیل اینکه در بعد برون‌داد، میانگین نمره‌های بعد ۳/۰۱ و میانگین معیار ۳ است که با مقایسه این دو میانگین می‌توان به فرضیه پژوهش پاسخ داد. این کار با آزمون «تی» انجام گرفته است که با توجه به نتایج جدول (۹) در سطح اطمینان ۰/۹۵ و $\text{Sig} = ۰/۳۴۹$ که کمتر از ۰/۰۵ است می‌توان قضاوت کرد میانگین نمره‌های پاسخگویان با میانگین معیار تفاوت معنی داری ندارد و فرضیه چهارم رد می‌شود. یعنی از نظر فراگیران بعد برون‌داد در دوره‌های آموزش ضمن خدمت با وضعیت مطلوب تفاوت ندارد و از اثربخشی لازم برخوردار است.

جدول (۹) آزمون فرضیه چهارم در سطح اطمینان ۹۵٪ (نتایج آزمون تی یک‌نمونه‌ای)

ابعاد	میانگین نمره پاسخگویان	میانگین حد مطلوب	انحراف معیار	درجه آزادی	مقدار T	سطح معنی داری
بعد برون داد	۳/۰۱	۳	۰/۶۱	۹۱	۰/۷۵۶	۰/۲۷۶

پرسش پژوهش: «کدام یک از ابعاد زمینه، درون‌داد، فرایند و برون‌داد دوره‌های آموزش ضمن خدمت از اولویت بیشتری برای کارشناسان دانشگاه علوم پزشکی کرمانشاه برخوردار است»؟

با توجه به جدول (۱۰)، مشاهده می‌شود، بین ابعاد دوره‌های آموزش ضمن خدمت بعد برون‌داد در رتبه اول، پس از آن محتوا یا زمینه در رتبه دوم و پس آن نیز به ترتیب فرایند و درون‌داد در اولویت‌های بعدی قرار دارند. بنابراین می‌توان گفت از نظر فراگیران در میان ابعاد اثربخش دوره‌های آموزش ضمن خدمت پراهمیت‌ترین بعد، برون‌داد بوده است و بعد درون‌داد دارای پایین‌ترین رتبه بوده که در واقع کم‌اهمیت‌ترین بعد نسبت به بقیه ابعاد است.

جدول (۱۰) نتایج رتبه‌بندی ابعاد ارزشیابی الگوی سیپ (آزمون فریدمن)

رتبه‌بندی	ضریب تغییرات	انحراف معیار	میانگین	
۲	۰/۲۱۱	۰/۵۸۹	۲/۷۹	زمینه
۳	۰/۱۷۲	۰/۴۳۹	۲/۵۴	فرایند
۴	۰/۱۶۷	۰/۵۱۲	۳/۰۵	درون داد
۱	۰/۲۲۵	۰/۶۱	۳/۰۱	برون داد

بحث و نتیجه‌گیری

تغییرات دوره کنونی باعث شده است آموزش‌های عمومی و دانشگاهی که نیروی انسانی سازمان‌ها قبلاً گذرانده‌اند، نتواند پاسخگوی مسائل و نیازهای شغلی جدید آنها باشد. بنابر این به‌منظور رویارویی مناسب با تغییرات پیش رو، سازمان‌های مختلف و از جمله دانشگاه علوم پزشکی، در صدد برگزاری آموزش‌های ضمن خدمت کارکنان برآمده‌اند. طبیعی است سودمندی این آموزش‌ها در گرو پایش مستمر و ارزشیابی میزان اثربخشی آنها با هدف دستیابی به اطلاعات موثق برای تصمیم‌گیری‌های آتی است (مهدوی و فیاض، ۱۳۹۳). در این تحقیق با استفاده از مدل سیپ که از جامع‌ترین و آخرین یافته‌های ارزشیابی دوره‌های آموزشی است، اثربخشی دوره‌های آموزش ضمن

خدمت کارشناسان دانشگاه علوم پزشکی کرمانشاه بررسی شد. نتایج پژوهش حاضر به شرح زیر است:

با توجه به نتایج و تأیید فرضیه اول (از نظر فراگیران، دوره‌های آموزش ضمن خدمت دانشگاه علوم پزشکی در بعد زمینه، اثربخشی لازم را ندارد)، می‌توان گفت در برنامه‌ریزی این دوره‌ها، رویکرد ایجاد برابری فرصت‌های آموزشی و شرایط لازم برای ارزشیابی محتوای این دوره‌ها فراهم نشده و محتوای دوره‌های برگزار شده با نیازهای شغلی، نیازهای محلی و شرایط جهانی همخوانی نداشته است. در ضمن دانش و مهارت‌های کسب شده در دوره، قابلیت استفاده و انتقال به موقعیت دیگر را نداشته است. نتایج این پژوهش با یافته‌های پژوهشی هلند (۲۰۰۱) و چو و جو (۲۰۰۹) همسو است. ولی با یافته‌های پژوهشی فتحی و اجارگاه و همکاران (۱۳۹۰)، در خصوص ضروری دانستن و رضایتمندی از شرکت در دوره آموزشی برای پیشرفت شغلی و حجتی و همکاران (۱۳۹۲) که نشان از افزایش دانش و مهارت شغلی و ایجاد تغییرات رفتاری در فراگیران در نتیجه آموزش ضمن خدمت داشت، همخوانی ندارد.

با توجه به نتایج و رد فرضیه دوم (از نظر فراگیران، دوره‌های آموزش ضمن خدمت دانشگاه علوم پزشکی در بعد درون‌داد، اثربخشی لازم را ندارد). می‌توان گفت برگزارکنندگان دوره‌ها، خط مشی‌ها و راهبردهای ممکن برای تحقق اهداف نظام را به‌صورت دقیق و روشن تبیین کرده‌اند و امکانات مالی و بودجه مناسب و درخور، پیش‌بینی شده است. فراگیران از زمان و فرایند اجرای دوره‌ها رضایت داشته و از انگیزه لازم برای شرکت در این دوره‌ها برخوردارند. نتایج این پژوهش با نتایج پژوهش‌های شفیع‌زاده و همکاران (۱۳۹۲)، فیتزپاتریک (۲۰۰۴)، علی‌محمدی و همکاران (۱۳۹۳) و میرصالحی و همکاران (۱۳۹۵)، همسو است. ولی با یافته‌های پژوهش همراهی و کاظمی (۱۳۸۸) در خصوص کیفیت نامطلوب ابعاد درون‌داد و برون‌داد آموزش ضمن خدمت استناداری فارس همخوانی ندارد.

با توجه به نتایج و تأیید فرضیه سوم (از نظر فراگیران، دوره‌های آموزش ضمن خدمت دانشگاه علوم پزشکی در بعد فرایند، اثربخشی لازم را ندارد) می‌توان گفت انتظارات فراگیران از اجرای برنامه آموزشی ضمن خدمت، برآورده نشده و قسمت‌های مختلف برنامه به همان صورتی که در طرح پیش‌بینی شده است به اجرا در نیامده است. از سوی دیگر، امکانات مورد نیاز برای تدریس موضوعات و ارائه محتوای دوره، مناسب نبوده و موانع و محدودیت‌هایی وجود دارد. شیوه و روش تدریس مدرسان با محتوا و

اهداف دوره‌های آموزشی مطابقت ندارد. نتایج این پژوهش با یافته‌های پژوهش رامستاد (۲۰۰۹) و مولین (۲۰۰۴) همسو است ولی با نتایج پژوهش مهدوی و فیاضی (۱۳۹۳) همخوانی ندارد.

با توجه به نتایج و رد فرضیه چهارم (از نظر فراگیران، دوره‌های آموزش ضمن خدمت دانشگاه علوم پزشکی در بعد برون‌داد، اثربخشی لازم را ندارد) می‌توان گفت ملاک‌ها و معیارهایی معتبر و علمی برای سنجش بازده آموزش ضمن خدمت تعیین شده و پویایی در سازمان ایجاد کرده است، قضاوت فراگیران درباره بازده فعالیت‌ها و برنامه‌های آموزش ضمن خدمت مطلوب بوده است؛ زیرا منافع فراگیران در نظر گرفته شده است. فراگیران قائل به افزایش خلاقیت خود در نتیجه برگزاری این دوره‌ها بوده‌اند و آن را تسهیل‌کننده امور سازمانی می‌دانند. نتایج این پژوهش با نتایج پژوهش‌های شفیع‌زاده و همکاران (۱۳۹۲)، مهدوی و فیاضی (۱۳۹۳)، کیامنش (۱۳۹۲) و پاتریک (۲۰۰۴) همخوانی دارد. اما با یافته‌های پژوهش همراهی و کاظمی (۱۳۸۸) که نشان‌دهنده مطلوب بودن ابعاد زمینه و فرایند و نامطلوب بودن ابعاد درون‌داد و برون‌داد دوره‌های آموزش ضمن خدمت است چندان همخوانی ندارد.

در پاسخ به پرسش پژوهش (کدام یک از ابعاد زمینه، درون‌داد، فرایند و برون‌داد دوره‌های آموزش ضمن خدمت از اولویت بیشتری برای کارشناسان دانشگاه علوم پزشکی کرمانشاه برخوردار است؟) با توجه به آزمون رتبه‌بندی ابعاد آموزش ضمن خدمت می‌توان گفت از نظر فراگیران بعد برون‌داد در رتبه اول اهمیت قرار داشته است؛ بدین معنا که آموزش ضمن خدمت باید دانش جدیدی را در سبد آموزش‌های پیشین دانش‌آموختگان قرار دهد، آنان را همراه با پیشرفت علوم و فنون پیش برد و افراد بازدهی دوره‌ها را در دانش و شغل خود ببینند. آنها را برای اجرای بهینه وظایف و مسئولیت‌های کاری آماده کند و درنهایت، سازمان را به پویایی، کارایی و اثربخشی لازم برساند.

بنابراین در تبیین کلی فرضیه‌های پژوهش می‌توان اذعان کرد که مؤلفه‌های ابعاد درون‌داد و برون‌داد دوره‌های آموزش ضمن خدمت مانند روشنی اهداف برنامه آموزشی، رغبت و احساس نیاز بالای فراگیران برای شرکت در دوره‌ها، زمان و بودجه کافی، قضاوت مطلوب فراگیران از اثرات جانبی و مفید و در کل از بازده فعالیت‌ها و برنامه‌های آموزشی دوره ضمن خدمت، در نظر گرفتن ملاک‌ها و معیارهای معتبر و علمی برای سنجش دوره‌ها چه از نظر خروجی دوره‌ها و چه از نظر احساس کلی

فراگیران نسبت به دوره‌های برگزار شده در دانشگاه علوم پزشکی کرمانشاه از اثربخشی لازم برخوردار است. اما اثربخش نبودن ابعاد زمینه یا محتوای آموزشی و فرایند اجرایی دوره‌های برگزار شده، نشان‌دهنده آن است که محتوای آموزشی با نیازهای شغلی کارکنان تطابق نداشته و بازخورد لازم از برگزاری دوره‌ها به محیط کاری کارکنان انتقال پیدا نکرده است که مسئولان مربوط باید با توجه به وضعیت محیطی و نیاز کارکنان و سازمان مربوط، دوره‌ها را طراحی و برگزار کنند. نتایج کلی این پژوهش با یافته‌های پژوهش فتحی و اجارگاه (۱۳۹۰)، شیمون و همکاران (۱۳۹۰)، هداوند، رحیمی و دارابی (۱۳۹۳)، سیمنز (۲۰۰۴) و آگراول (۲۰۰۸) تا حدودی همخوانی دارد اما با نتایج پژوهش همراهی و کاظمی (۱۳۸۸) همخوانی ندارد. بنابراین پیشنهاد می‌شود:

- ۱- مسئولان آموزشی و دست‌اندرکاران برنامه ضمن در اولویت قرار دادن مؤلفه‌های ذکر شده بعد برون‌داد دوره‌های ضمن خدمت، نیازسنجی معتبر و استاندارد در خصوص سنجش امکانات، شیوه اجرایی و شناسایی کمبودها و نارسایی‌های دوره آموزش ضمن خدمت به‌کار گیرند.
- ۲- محتوای آموزشی دوره مطابق با نیازهای فراگیران و سازمان مربوطه تهیه شود.
- ۳- در اجرای برنامه آموزش ضمن خدمت، محدودیت‌ها و موانع آن، شناسایی و عاقلانه و مطابق با وضعیت محیطی تصمیم‌گیری شود.

منابع

- ایمانی، محمدتقی و ربیعی، مجید (۱۳۸۷). نیازسنجی آموزشی در برنامه‌ریزی استراتژیک آموزشی با استفاده از الگوی عناصر سازمانی. *اطلاع‌رسانی مدیریت*، ۱۹ (۱۳۴)، ۲۰-۱.
- حاتمی، حسین (۱۳۸۸). ارزیابی و سنجش اثربخشی آموزش‌های ضمن خدمت دفتر مطالعات نیروی انسانی در ارتقای عملکرد مدیران، هیئت علمی و کارکنان در دانشگاه آزاد اسلامی، *فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، ۲ (۵)، ۷۷-۱۰۰.
- حجتی، حمید و دیگران (۱۳۹۲). ارزیابی اثربخشی دوره‌های آموزش ضمن خدمت پرستاران بر اساس مدل پاتریک، *فصلنامه مدیریت پرستاری*، ۲ (۳)، ۳۵-۴۵.
- خراسانی، اباصلت (۱۳۹۱). ارزیابی اثربخشی دوره‌های آموزشی ضمن خدمت مهندسی بر اساس الگوی بازگشت سرمایه. *فصلنامه آموزش مهندسی ایران*، ۱۰۳-۱۲۲.
- ربر، آرتور (۱۹۹۵). *فرهنگ روان‌شناسی (توصیفی)*؛ مترجمان یوسف کریمی و دیگران. تهران: رشد.
- رضاپور میرصالح، یاسر؛ عطری اردکانی، سید ابوالفضل و بهجتی اردکانی، فاطمه (۱۳۹۵). ارزیابی عملکرد آموزشی دانشگاه اردکان بر اساس الگوی سیپ. *نامه آموزش عالی*، ۹ (۳۶)، ۷-۳۰.
- سجادی، سید محمدتقی؛ کیان، مرجان و صفایی موحد، سعید (۱۳۹۳). آسیب‌شناسی پدیده انتقال آموزش در آموزش‌های ضمن خدمت سازمان آموزش و پرورش (مطالعه موردی استان خراسان رضوی). *فصلنامه آموزش و توسعه منابع انسانی*، ۱ (۲)، ۱-۲۴.
- شفیع‌زاده، حمید؛ رزقی شیرسوار، هادی و شیروانی، شیرین (۱۳۹۲). بررسی اثربخشی دوره‌های آموزش ضمن خدمت از دیدگاه کارکنان. *فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی*، ۷ (۱).
- صدیقی، فرزاد و خزایی، کامیان (۱۳۹۳). بررسی رابطه بین آموزش ضمن خدمت دریایی و مؤلفه‌های سازمان یادگیرنده در دانشگاه علوم دریایی امام خمینی (ره). *فصلنامه آموزش علوم دریایی*، ۱ (۱)، ۳۱-۴۷.
- علی‌محمدی، طاهره؛ رضائیان، محسن؛ بخشی، حمید و وزیری‌نژاد، رضا (۱۳۹۳). ارزیابی دانشکده پزشکی دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان بر اساس الگوی سیپ. *مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان*، ۱۲ (۳)، ۲۰۵-۲۱۸.

- فتحی واجارگاه، کوروش (۱۳۸۹). *برنامه‌ریزی آموزش ضمن خدمت کارکنان* (ویرایش ۶). تهران: انتشارات سمت، مرکز تحقیق و توسعه علوم انسانی.
- فتحی واجارگاه، کوروش؛ محمدهادی، فریبرز؛ پرداختچی، محمدحسن و ابوالقاسمی، محمود (۱۳۹۰). تحلیل رضایتمندی فراگیران از دوره‌های آموزش ضمن خدمت بر مبنای مدل تحلیل اهمیت - عملکرد. *دوفصلنامه مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام‌های آموزشی*، ۴ (۶)، ۳۲ - ۵۳.
- کهن، شهناز؛ عبدی، مهشید؛ احسان‌پور، سهیلا؛ یمانی، نیکو و دهقانی، زهرا (۱۳۹۳). طراحی و اعتباریابی ابزاری برای ارزشیابی دوره دکتری تخصصی بهداشت باروری ایران بر اساس الگوی سیپ. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۴ (۳)، ۲۵۲ - ۲۶۵.
- کیامنش، علیرضا (۱۳۹۲). الگوی ارزشیابی سیپ. *دانشنامه ایرانی برنامه درسی*، ۱، ۱ - ۶.
- گاسکف، ولادیمیر (۱۳۸۲). *مدیریت نظام‌های آموزش و تربیت حرفه‌ای*؛ ترجمه عبدالحسین نفیسی. تهران: انتشارات سازمان مدیریت و برنامه‌ریزی کشور.
- ملکی، حسن و محمدی مهر، مژگان (۱۳۸۸). فرایند ارزشیابی برنامه‌های درسی. *مجله دانشکده پیراپزشکی ارتش*، ۴ (۲)، ۳۰ - ۳۶.
- مهدوی، زهرا و فیاض، ایراندخت (۱۳۹۳). شناسایی عوامل مؤثر بر اثربخشی دوره‌های آموزش ضمن خدمت جهت ارائه مدل ساختاری. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۱۰ (۳۲)، ۱۱۵ - ۱۳۷.
- مهدوی‌خواه، علی (۱۳۹۰). *ارزشیابی اثربخشی دوره‌های ضمن خدمت فرهنگیان شهرستان قدس بر اساس مدل کرک‌پاتریک به‌منظور ارائه راهکارهایی برای بهبود آن*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه علامه طباطبایی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی.
- میراحمدی، خالد؛ صفایی موحد، سعید و صالحی، مرتضی (۱۳۹۲). بررسی اثربخشی دوره‌های آموزش ضمن خدمت مجازی و نقش آن در ارتقای عملکرد حرفه‌ای دبیران. *فصلنامه رفتار سازمانی در آموزش و پرورش*، ۱ (۲)، ۲۳ - ۳۴.
- هداوند، سعید؛ رحیمی، رضا و دارابی، مهدی (۱۳۹۳). اعتباریابی الگوی ارزشیابی سیپ در عملکرد مراکز آموزشی (مطالعه موردی: شرکت ملی صنایع پتروشیمی ایران). *پژوهش‌های رهبری و مدیریت آموزشی*، ۱، ۱۱۹ - ۱۳۶.

همراهی، مهرداد و کاظمی، مهدی (۱۳۸۸). آسیب‌شناسی دوره‌های آموزش ضمن خدمت بر اساس مدل سیپ. فصلنامه پژوهش‌های مدیریت، ۲ (۴)، ۱۱۳-۱۳۰.

- Akpur, U.; Alci, B. & Karataş, H. (2016). Evaluation of the curriculum of English preparatory classes at Yildiz Technical University using CIPP model. *Educational Research and Reviews*, 11 (7), 466-473.
- Agrawal, S. (2008). Competency Based CIPP Model: An Integrative Perspective. *Indian Journal of Industrial Relations*, 8 (3), 12-18.
- Bharadwaj, P. N.; Mohamed, A. A. & Falcone, T. W. (2003). Developing a learning organization: Training in public sector organizations. *Scientific Journal of Administrative Development*, 1 (1), 54 – 71.
- Cho, Y. & Jo, S. J. (2009). Developing an Integrated Evaluation Framework for E-Learning, *Journal of Educational Technology*, 24 (1), 694-709.
- Fitzpatrick, Jody L. & Sanders, James R. (2004). *Program evaluation: alternative approaches and practical guidelines*, 3rd Ed, Boston: Pearson/Allyn and Bacon.
- Guili, Z.; Nancy, Z.; Robin, G.; Debbie, Jennifer W.; Christine, Sh. & Katherine, M. (2011). Using the Context, Input, Process, and Product Evaluation Model (CIPP) as a Comprehensive Framework to Guide the Planning, Implementation, and Assessment of Servicelearning Programs. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 15 (4), 57-84.
- Hakan, K. & Seval, F. (2011). CIPP evaluation model scale: development, reliability and validity. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 592-599.
- Hansson, B. (2002). Company-Based determinants of training and the impact of training on company performance: Result from an international HRM, Survey, *Vocational Education and Training Conference*, Tesseloniki.
- Holland, A. (2001). Methodological approach to supporting organizational learning. *Human- Computer studies*, 55, 336-337.
- Moullin, M. (2004). Eight Essentials of Performance Measurement. *International Journal of Health Care Quality Assurance*, 17 (13), 110-112.
- Mc Lemore, A. (2009). The CIPP model. *American Chronicle*, 23 (3), 35-41.
- Noe, P. A.; Hollenbeck, J. R. & Gerhard, B. (2004). *Fundamentals of human resource management*. New York: McGraw-Hill.
- Ramstad, E. (2009). Promoting Performance and Quality of Working Life Simultaneously, *International Journal or Productivity and Performance Management*, 58 (1), 424-436.

-
- Simons, R. (2000). *Performance Measurement Control Systems for Implementing Strategy*, N. J.: Prentice Hall.
- Stufflebeam, D. L. (2003). The CIPP model for evaluation. In *International handbook of educational evaluation Springer Netherlands*, 31-62.
- Stufflebeam, D. L. (2007). CIPP evaluation model checklist. Western Michigan University. *The Evaluation Centre*. Retrieved June, 2, 2009. at: https://www.wmich.edu/sites/default/files/attachments/u350/2014/cippchecklist_mar07.pdf.